

Fischer, Gert-Heinz

Vorschläge zur Lehrerbildung im Studienbereich "Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung"

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 179-186. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Gert-Heinz: Vorschläge zur Lehrerbildung im Studienbereich "Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung" - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 179-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232585 - DOI: 10.25656/01:23258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232585>

<https://doi.org/10.25656/01:23258>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerausbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krummbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefer, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arno Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

| | | |
|-----------------|---|----|
| GERHARD WEHLE | Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen | 1 |
| KURT FACKINER | Situation und Probleme der Gymnasiallehrausbildung aus der Sicht der zweiten Phase | 9 |
| GUSTAV GRÜNER | Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme | 15 |
| ULRICH BLEIDICK | Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen | 23 |
| HARTMUT VOGT | Lehrerbildung in der DDR | 31 |
| HANS ARNO HORN | Die Lehrerausbildung in Schweden | 49 |
| ROLAND HEIN | Die Lehrerausbildung in Frankreich | 61 |

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

| | | |
|--------------------|--|-----|
| GERT HEINZ FISCHER | Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion | 73 |
| EBERHARD KNITTEL | Reform der Juristenausbildung | 97 |
| HORST KUNI | Die Phasen der medizinischen Ausbildung | 105 |

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

| | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| GEORGE RÜCKRIEM | Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung | 109 |
| TOBIAS RÜLCKER | Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung | 117 |
| HELMUT FREIWALD | Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft | 123 |
| DIETER LÜTTGE | Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung | 129 |
| GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN | Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung | 135 |

2. Die Stufenproblematik

| | | |
|---------------------|---|-----|
| HANS RAUSCHENBERGER | Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen | 141 |
|---------------------|---|-----|

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

| | | |
|-------------------|--|-----|
| WILHELM HIMMERICH | Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften | 149 |
| WOLFGANG ROSCHER | Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme | 155 |
| KAY SPRECKELSEN | Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula | 161 |

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

| | | |
|--------------------|--|-----|
| HANS-KARL BECKMANN | Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung | 167 |
| GERT-HEINZ FISCHER | Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung | 179 |
| FRIEDRICH ROTH | Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik | 187 |

IV. Besprechungen

| | | |
|---------------------|--|-----|
| KARL SAUER | Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule | 197 |
| HARTMUT HOEFER | Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung | 199 |
| LEO ROTH | Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer | 203 |
| HANS-WERNER BAUMANN | Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung | 207 |
| DIETRICH HOFFMANN | Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung | 209 |
| HANS-J. SCHMIDT | Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann | 213 |

Vorschläge zur Lehrerausbildung im Studienbereich „Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung“

1. Lehr- und Lernprozesse in diesem Studienbereich

In der letzten Phase der Diskussion um die Lehrerausbildung hat sich das Urteil durchgesetzt, daß der Studiengang berufsbezogen sein soll und daß wirksame Anregungen wie Übungen zum ständigen Reflektieren in der Berufspraxis als vierter Studienbereich neben die drei anderen (Grundwissenschaften, Fachwissenschaften, Didaktik) treten sollen. Dieser Studienbereich ist zweifellos der gegebene Integrationskern für das Gesamtstudium und sichert die Berufsbezogenheit aller Theorien der Berufswissenschaften. Daher ist es wichtig, weiterhin zu fragen, wie er in der Struktur des Ausbildungsganges, gegebenenfalls in gestuften Lehr- und Lernprozessen, ausgestaltet werden kann, und ob es danach gerechtfertigt ist, weiterhin am traditionellen zweiphasigen Ausbildungsgang (Studium und Berufseinführung) festzuhalten.

Zu dieser Diskussion sollen nachfolgend einige Beiträge als kritische Anregungen und praktische Vorschläge unter Bezug auf bisherige Stellungnahmen und eigene Versuchserfahrungen gegeben werden. Folgende Perspektiven zur Ausgestaltung des Studienbereichs, jeweils anknüpfend an die vermittelnden Rahmenrichtlinien des Strukturplans des Bildungsrates (29/226), erscheinen von grundsätzlicher Bedeutung:

1.1 „Bestandteile der Ausbildung für alle künftigen Lehrer sind die Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit während der Ausbildung und eigene Unterrichtsversuche auf der Basis der jeweils gewonnenen Einsichten“ (Strukturplan). Diese Zielsetzung entspricht der ersten und vierten These von KLAFFKI¹) über das „Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis“. Entgegen ROTH-MASKUS (23/54) stellt BECKMANN (2/9) mit Recht fest: „Die Trennung in einen Erkenntnis- und Handlungszusammenhang übersieht, daß auch der Handlungszusammenhang als ein wissenschaftlicher Vorgang begriffen werden muß, der studiert und gelernt werden muß“. Demgemäß müssen von Anfang der Ausbildung an die „Unterrichtsversuche“ mit „Beobachtung und Analyse“ stets so koordiniert werden, daß aus beiden eine „instrumentale und kritische Theorie“ (BECKMANN 2/10) im Bewußtsein des angehenden Lehrers sich bildet, die Routine und Rezeptgläubigkeit hindert und den Prozeß der Besinnung und Entscheidung stetig fördert, vorab im Feld des Didaktischen (CHIOU-STEFFENS, 7/7 ff.). Damit wird die „Schulwirklichkeit“ aus einer Gegebenheit, der man sich fügen muß, zu einer Aufgegebenheit, die man begründet verändern kann. In diesem Sinne wird nach den Richtsätzen der Bundesassistentenkonferenz für die „Integrierte Lehrerausbildung“ die reflektierte Praxis zum „Feld für Beobachtung und Experiment“ mit dem Ziel, „Motivation und Problembewußtsein zu wecken“ (27/30).

1.2 „Nur dadurch kann Theorie wirklich begriffen und Praxis kritisch verstanden und auf Verbesserungsmöglichkeiten hin überprüft werden. Eine solche Verbindung von

Theorie und Praxis wird auch in anderen vergleichbaren Studiengängen gefordert“ (Strukturplan). Hiermit wird Schulpraxis als „Schulmeisterlehre“ für den Berufsanwärter eindeutig im Sinne einer zu überwindenden Tradition abgelehnt. Nicht die Anpassung an den Ist-Zustand von Schule und Unterricht ist die Aufgabe dieses vierten Studienbereichs, sondern die Ausrichtung auf den Soll-Zustand, zumindest auf die „Problem-situationen des Berufsfeldes“ (BECKMANN 2/4). In diesem Sinne²⁾ wird Praxis in der Ausbildung erstens zu einem „Feld für Beobachtung und Experiment für die in der Erziehungswissenschaft gewonnenen Kategorien wie für die in der Fachdidaktik diskutierten Entwürfe“ (BAK 27/30). Zweitens wird Praxis aber auch Übungsbeispiel für das globale Lehr- und Lernziel „Emanzipation“³⁾. Dies wird im Diskussionsentwurf des HKM (9/63) besonders hervorgehoben: „Die Organisation emanzipatorischer Lernprozesse kann nur von einem Lehrer geleistet werden, der selbst in seiner Ausbildung emanzipatorische Lernprozesse durchlaufen hat, die nicht nur als Problem des Inhalts, sondern gerade auch als Problem der Kommunikation begriffen worden sind“. Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist es notwendig, daß die Arbeit in diesem Studienbereich von Anfang des Studiums an bis zur Berufsreife auf Projektarbeit, Kooperation und „sensivity training“ nach gruppenspezifischen Prinzipien (vgl. MINSEN, 19 u. 20) hin angelegt sein sollte und daß dieser Studienprozeß nicht in zwei „Phasen“ unter zwei verschiedenen Institutionen (Hochschule und Studienseminar) auseinandergerissen werden dürfte.

1.3 So ist es verwunderlich, daß der Strukturplan in konservativer Weise für eine zweiphasige Ausbildung plädiert: „Eine Lehrtätigkeit mit voller Berufsbelastung kann auch dann nicht unmittelbar der Ausbildung folgen, wenn in dieser ersten Phase die Verbindung von Theorie und Praxis erreicht ist. Es muß vielmehr eine Phase der Einführung in den Lehrerberuf bestehen bleiben beziehungsweise geschaffen werden. Dabei soll sich das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis fortsetzen. Nach einer solchen Erprobungs- und Einführungsphase kann der Lehrer seine volle Berufstätigkeit aufnehmen.“ Man könnte nun dies Plädoyer für eine „Schonzeit“ zwischen Studium und vollem Berufseinsatz — etwa durch Wahrnehmung einer halben Stelle für ein Schuljahr mit berufsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften — gelten lassen. Aber nichts spricht sonst dafür (und alles dagegen), diese „Phase“ in herkömmlicher Weise auszubauen, wenn im Studium die oben skizzierten Ziele des vierten Studienbereichs, etwa gestufte Praktika nach dem Vorschlag von BECKMANN (2/11 ff.), erreicht werden. Dabei ist allerdings der positiv zu bewertende Hinweis des Strukturplans zu bedenken: Praktika bedeuten „nicht nur Hospitation und Unterrichtsversuch herkömmlicher Art. Vielmehr können praktische Erfahrungen auch in Verbindung mit psychologischen, soziologischen, politologischen und ähnlichen Übungen gewonnen werden“. Dieser Hinweis sollte noch allgemeiner gefaßt sein. *Die praxisbezogene Arbeit im vierten Studienbereich muß grundsätzlich mit dem Studiengang in den drei anderen Studienbereichen koordiniert, ja integriert werden*⁴⁾. Zu den Prinzipien für diese Koordination und Integration findet man eingehende und begründete Beiträge in den Vorschlägen der BAK zur integrierten Lehrerbildung (27/30 ff.), die hier im einzelnen nicht referiert zu werden brauchen. Wegweisend ist dabei die Forderung, „Gelegenheit zum Verhaltenstraining für die künftige Unterrichtstätigkeit zu geben“. Dies meint sowohl die Verhaltenssteuerung durch reflektierende Situationsbeobachtung unter leitenden, z. T. kategorialen Prinzipien, als auch die

Verhaltensausrichtung durch sensibilisiertes Bewußtwerden gruppenspezifischer bestimmter Interaktionen auf verschiedenen Ebenen. Diese Ebenen sind gegeben:

- durch die berufliche *Tätigkeit im Unterrichtsprozeß*,
- durch die berufsfeldbestimmte *Einstellung zur Institution Schule*,
- durch die berufsspezifische *Lehrerrolle* mit allen Implikationen.

Daraus ergeben sich drei Arbeitsfelder dieses Studienbereichs.

2. Charakteristik der drei Studienfelder dieses Studienbereichs

Die drei Studienfelder im praxisbezogenen Bereich transformieren die Studienergebnisse aus den Erziehungswissenschaften, den Fachwissenschaften und der Didaktik in drei verschiedenen Perspektiven auf das Berufsfeld: als „Tätigkeit“ im Unterricht, als „Einstellung“ zur Schule und als „Verhalten“ im Rahmen der Lehrerrolle, die sich sowohl in der „Tätigkeit“ wie in der „Einstellung“ widerspiegelt. Nach diesen Zusammenhängen sollen die drei Studienfelder kurz charakterisiert werden.

2.1 H. ROTH hat 1950 das Feld der *Unterrichtstätigkeit* im zentralen Aspekt als „Kunst der rechten Vorbereitung“ (24/127 ff.) beschrieben. Dabei hat er schon deutlich gemacht, daß „Kunst“ hier nicht in herkömmlicher Weise das Wirksamwerden von Improvisation und Intuition bedeuten soll, sondern daß hier, im Zuge einer kategorial gesteuerten Besinnung, Prozesse der „Produktion und Reflexion“ (analog dem Selbstverständnis etwa der modernen bildenden Kunst) zusammenwirken (vgl. OTTO, 8). Für dieses Fundament der Unterrichtstätigkeit haben die Didaktiker inzwischen den Begriff der „Didaktischen Analyse“ geprägt und kategorial auf der Basis einer Wissenschaft vom Unterricht ausgestaltet (vgl. KLAFFKI, 14). Die „Anwendung“ der didaktischen Analyse in konkreten Situationen mit ihren Konstanten und Variablen ist das Zentrum dieses Studienfeldes. Freilich endet dieses Übungsfeld nicht bei der Unterrichtsvorbereitung, sondern erstreckt sich ebenso auf die Durchführung und Nachbesinnung in einem Kreisprozeß, der wieder in weiterführende Vorbereitungen einmündet. Das „Projektieren“ und „Praktizieren“ sind damit rückgekoppelt. *Dieser Rückkopplungsprozeß ist eigentlicher Lehr- und Lerninhalt dieses Studienfeldes in unserem Studienbereich.* Der Ausbildungsgang sollte so geordnet sein, daß das Verfügen über die damit verbundenen geistigen Prozesse und daraus resultierenden Verhaltensweisen zum unverlierbaren und durch Routine unzerstörbaren Magnetfeld in der späteren Berufsausübung werden. Es geht also um das Einüben didaktischer Entscheidungen in jedem Stadium des Unterrichtsprozesses mit dem Überblick über Handlungsalternativen und mit dem Urteil über das Handeln selbst im Faktorenfeld der überschaubaren Konsequenzen. Hierzu haben die Didaktiker mit der Kategorialen Analyse des Unterrichtsprozesses das Rüstzeug bereitgestellt (vgl. BLANKERTZ, 3; KLAFFKI, 14; SCHULZ, 13; NORTHEMANN-OTTO mit Bezug auf HEIMANN, 22). Es fehlt auch nicht an Beiträgen und Untersuchungen über die Frage, wie die Analyse des Unterrichtsprozesses in die Analyse des didaktischen Entscheidungsprozesses umgesetzt werden kann (vgl. z. B. CHIOUT-STEFFENS, 7; DOHMEN u. a. 10 u. 10a; MAIER-PFISTER, 17). Aber es ist zweifellos noch weitere Forschungsarbeit über Struktur und Funktion didaktischer Entscheidungsprozesse not-

wendig, um dieses Studienfeld über die bisherigen Ergebnisse der Didaktik und Unterrichtsforschung hinaus zu untermauern. In diese Richtung zielt zweifellos auch die Forderung von BECKMANN nach einer „instrumentalen Theorie des Unterrichts“ (2.2 ff.). Die darauf aufbauenden Lehr- und Lernprozesse in diesem Studienfeld erfordern kontinuierliche Gruppenarbeit, in der die Methoden des Micro-teaching eingebaut werden sollten. Nur so kann die affektiv belastende Exponiertheit des jeweils Handelnden, die den Lernprozeß — wie so oft in „Lehrproben“ und Lehrprobenbesprechungen — behindern, produktiv durch die Team-Ausrichtung für den didaktischen Lernprozeß fruchtbar gemacht werden. Die Kleinstgruppe in der Zusammenarbeit mit Mentor oder Fachleiter ist für die notwendige gruppendynamische Ausrichtung der hier implizierten Lernvorgänge nur eine unzureichende Vorstufe. Ein Modell für ein Lehrprogramm zu didaktischen Entscheidungsprozessen haben DAUCHER-OTTO-SEITZ (8, 23 ff.) am Beispiel der Kunstdidaktik kürzlich vorgelegt. Es sollte in allgemein-didaktischer Hinsicht überprüft und erweitert werden. Richtungsgebend ist bei diesem Modell die Orientierung an den Sequenzen der didaktischen Entscheidungsprozesse auf der Basis der Analyse des Unterrichtsprozesses. Denn man kann dem Studierenden nicht zumuten, die Ergebnisse der Unterrichtsforschung nur mit Handreichungen für die Problemlösungen bei didaktischen Entscheidungen selbst zu übersetzen. Die hier notwendige „instrumentale Theorie“ im Sinne von Beckmann eröffnet zugleich ein neues Forschungs- und Ausbildungsfeld in der Zusammenarbeit der Allgemeinen Didaktik mit den Fachdidaktiken.

2.2 Die Ausbildung im *Studienfeld „Schule“* begegnet außerdem der Gefahr einer fachspezialistisch eingegengten Berufsauffassung. Daher sollten hier die Teilfelder: Curriculum, Schulstufen und Grundfragen der pädagogischen Situation wie des pädagogischen Kontaktes das Zentrum bilden. Um dieses Zentrum sollte die Ausbildung die weiteren konzentrischen Kreise im sich erweiternden Horizont gruppieren. z. B. Schülermitbestimmung, Kooperation im Kollegium, Einstellung zur Schulverwaltung und ihren Vorschriften, Zusammenarbeit mit den Eltern, Probleme der Schulentwicklung bis hin zu den Problemkreisen von Schule und Gesellschaft überhaupt. Während im Studienfeld „Unterricht“ mehr die Konfrontation und Beherrschung innerer Konflikte wie der Konfliktsituationen im Lehrer-Schüler-Verhältnis den zu erarbeitenden Handlungsspielraum durch Entscheidungsprozesse ausmessen, sind im Studienfeld „Schule“ die äußeren Konflikte maßgeblich. Auch hier ist die Einübung des Denkens in Alternativen und in Konfliktentstehungs- wie Konfliktlösungsmodellen angezeigt. Die bisherigen Entwürfe einer Theorie der Schule werden m. E. der Aufgabe einer „instrumentalen Theorie“ im Sinne von BECKMANN (s. o.) noch nicht voll gerecht. Richtungsgebende Ansätze dazu finden sich im Überblick bei KLAFFI und Mitarbeitern (15), aber auch in Einzelaspekten, z. B. bei FLITNER-SCHUEERL (11), GLÄNZEL (12) und BOLLNOW (5). Der pragmatische Aspekt findet sich vorzüglich bei RUMPF (25 u. 26), ein Konfliktmodell bei BOHNSACK-RÜCKRIEM (4). Spezialfragen des Lehrstils akzentuieren die Befunde bei TAUSCH (30) und, hinsichtlich des Wirksamwerdens der Schularbeit, die Hinweise zu Kreativität in Schule und Unterricht bei MASSIALAS-ZEVIN (18) und MÜHLE-SHELL (21). Dazu sei das weite Problemfeld der Schulleistung und Leistungsmessung mit hoher Zukunftsbedeutung und vielen gesellschaftlichen Implikationen hier nur am Rande erwähnt. Es versteht sich von selbst, daß auch in diesem Studienfeld nur die Gruppenarbeit den Lernprozeß in der Ausbildung nachhaltig fördern

kann, nicht nur um die Problemfülle zu meistern, sondern auch um die Positionen im Prozeß von Konfliktentstehung und Konfliktlösung nicht bloß als Argumentation vor Augen zu führen. Die Realsituation bietet die Ausbildungsschule. Nun kann aber jede Ausbildungsschule nur einen begrenzten Ausschnitt bieten. Deshalb muß die Forderung von BECKMANN (2) nach einer Modellschule für diesen Studienbereich nachdrücklich unterstützt werden.

2.3 Die in Gruppenprozessen während des Ausbildungsganges erarbeiteten Sachfelder „Unterricht und Schule“ geben jedoch nur den Hintergrund für den Prozeß der Bewußtseinsbildung; im Hinblick auf die *Lehrerrolle* als Ausbildungsziel dieses Studienbereichs. Die sachfeldgerichtete Arbeit sollte ergänzt und zusammengefaßt werden in Übungen, die nach der gruppendynamischen Methodik als sog. T-Gruppen für eine Integration dieser Erkenntnisse sorgen (hierzu vgl. die Anregungen bei BROCHER 6; LUFT 16; MINSEN 19 u. 20; SPANGENBERG 28). Das setzt freilich schulerfahrene und erziehungswissenschaftlich kritisch orientierte Ausbilder voraus, die zugleich mit Theorien und Methoden der Gruppendynamik vertraut sind. Ihre Aufgabe ist auch die Koordinierung der Einzelarbeit in den Gruppen für die vorgenannten Sachfelder. Wenn auch dieses Feld gegenwärtig noch als Zukunftsaufgabe zu betrachten ist, so darf doch diese Integration nicht aus dem Auge verloren werden. Hier liegt die Zentralaufgabe des Studienbereichs. Sie muß im gesamten Studiengang gegenwärtig sein und darf sich keineswegs etwa nur auf eine „zweite Phase“ der Berufseinführung beschränken, da gruppendynamisch gesteuerte Prozesse der Bewußtseinsbildung erfahrungsgemäß eine längere Zeitspanne beanspruchen und kontinuierlich fortgesetzt werden müssen. Daher tritt folgerichtig an die Stelle der beiden Studienphasen (Studium und Berufseinführung) ein mehrfach gestufter, kontinuierlicher Ausbildungsgang, dessen Möglichkeiten abschließend erörtert werden sollten.

3. Hinweis auf fünf Stufen im Studiengang

Das „Modell für eine einphasige Lehrerausbildung“ von BECKMANN (ADLZ, Niedersachsen/4-70/4; vgl. den Beitrag S. 167 ff.) sieht nach je zwei Studiensemestern im „Schulpädagogischen Zentrum“, in der „Universitätsschule“ wie in den Ausbildungsschulen je ein Sozialpraktikum, ein Allgemeines Schulpraktikum, ein Wahlfachpraktikum und Forschungsaufgaben vor. In Anlehnung an dieses Modell ließe sich der Studiengang in unserem Studienbereich mit dem Vorschlag thematischer Veränderungen fünfstufig gliedern.

In jeder der drei charakterisierten Studienfelder (Unterricht, Schule, Lehrerrolle) lassen sich fünf (zweisemestrig) Studienstufen konzipieren. Die erste Stufe sorgt für Erfahrungsbildung im situativ betonten Einstieg. In der zweiten Stufe wird die Rückkoppelung an kategoriale Erkenntnisse aus den anderen Studienbereichen gesichert. Die dritte Stufe führt zum Experimentalstudium des Ausbildungsprozesses. In der vierten Stufe bildet Projektarbeit das Zentrum selbständig werdender, entscheidungsreifer Bewußtseinsbildung, die in der fünften Stufe schließlich zu beratener, aber selbständig durchgeführter Berufsarbeit mit wachsender Unterrichtsverpflichtung hinführt.

Nach diesen Stufen erfolgt im Studienfeld „Unterricht“ die Einführung und das Vertrautwerden bis zur selbständigen Verfügung im Hinblick auf didaktische Entscheidungs-

prozesse. Für die erste Stufe sollten neue Methoden der Unterrichtsbeobachtung und -protokollierung entwickelt werden, aus denen Stadien und Alternativen der didaktischen Entscheidungsprozesse mit Interviews und Alternativerprobung abgelesen und erarbeitet werden können. Dabei wären allgemeindidaktische wie fachbereichs- und stufendidaktische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. In der zweiten Stufe kann durch Beobachtung, Protokoll und Erprobung die Sicherheit in der Faktorenkenntnis des Unterrichtsprozesses, hinsichtlich der Auswirkungen auf den Spielraum für didaktische Entscheidungen, vertieft werden. Damit ist der Weg zum Experimentalstudium in der dritten Stufe bereitet. Bis hierher sind besonders die Methoden des Micro-teaching und der Unterrichtsmitschau neben schrittweise eingeführten Ernsterprobungen unterrichtsrichtlichen Handelns zu betonen. In der vierten, nun bereits fach- und stufendidaktisch akzentuierten Stufe kann dann die Projektarbeit in der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten folgen, die in der fünften Stufe zur selbständigen Durchführung eines präzisierten Lehrauftrags mit Eigenverantwortung führt.

Im Studienfeld „Schule“ sollte die erste Stufe mit einer Kasuistik der Konflikte unterschiedlicher Perspektiven einsetzen, deren Lösungsspielraum im Ist- und Sollzustand in der zweiten Stufe zu ermitteln wäre. Das ist die Basis für „Planspiele“ in der dritten Stufe, deren Ertrag Forschungsaufgaben in der vierten Stufe im Vergleich der Modellschule mit anderen Ausbildungsschulen bereitstellt. Die fünfte Stufe sollte Gelegenheit zur Überprüfung der Einstellung auf die Institution „Schule“ in den verschiedenen Aspekten und unterschiedlichen Horizonten durch Diskussionen über Berufserfahrungen bieten.

Das Studienfeld „Lehrerrolle“ sollte in jeder Stufe die sachgebundenen Erfahrungen aus den anderen Studienfeldern koordinieren und dadurch konkret in die T-Prozesse der Bewußtseinsbildung einführen. Hier sind die Stufen des Ausbildungsprozesses zugleich Niveaustufen der Bewußtseinsbildung. In den ersten drei Stufen hat das „sensitivity-training“, in den letzten drei Stufen das Kommunikations- und Interaktionstraining den Vorrang, wobei die mittlere der fünf Stufen den Übergang bildet. Einzelheiten des Ausbildungsganges bedürfen noch eingehenderer Erprobungen.

Bis der traditionelle zweiphasige Ausbildungsgang in den prospektiven einphasigen überführt werden kann, entsprechen die ersten drei Stufen dieses Modells dem Studium, die letzten drei Stufen der Berufseinführung. Die dritte Stufe gilt für beide Phasen und bildet damit einen Übergang, bei dessen Gestaltung die Zukunftsentwicklung der einphasigen Lehrerausbildung im Studienbereich „Praxis“ ansetzen kann.

Literaturhinweise

Vorbemerkung:

Im Sinne einer Vorstudie wird nicht beansprucht, daß die nachfolgenden Literaturangaben vollständig sind. Sie sollen lediglich Hinweise auf die angesprochenen Fragen zu diesem Studienbereich geben, z. T. aber auch Veröffentlichungen (z. B. in Nachdrucken und Sammlungen) anzeigen, die sich für die Problemansprache in Lehrveranstaltungen dieses Studienbereichs eignen. Die Zitate und Bezüge im Text sind mit der lfd. Nr./Seitenzahl des nachfolgenden Verzeichnisses vermerkt.

Die Stellungnahmen des Verf. gründen sich auf Modellversuchen im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Kassel I, die dieser mit seinen Mitarbeitern in den letzten 3 Jahren durch-

geführt hat. Hierzu vgl. auch die Arbeit des Verf.: Über die pädagogische Situation und den pädagogischen Kontakt = Blick in die Zeit (Festschrift für A. EHRENTREICH) — Ffm (Hirschgraben) 1962, S. 42/46; ferner in der Zeitschr. „Rundgespräch“ 1962/1, S. 21/25.

- 1 H.-K. BECKMANN (Hrsg.): Zur Reform des päd. Studiums und der Lehrerausbildung; Modelle, Versuche, Erfahrungen. Weinheim (Beltz) 1968.
- 2 H.-K. BECKMANN: Modell einer Universitätsschule; Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrverhaltens. WPB 8/70.
- 3 H. BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. Mnch. (Juventa) 1969.
- 4 F. BOHNSACK, G. M. RÜCKRIEM: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt; Strukturen und Probleme der Zielsetzung und Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim (Beltz) 1969.
- 5 O. F. BOLLNOW: Die pädagogische Atmosphäre; Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg (Quelle/Meyer) 3. Aufl. 1968.
- 6 T. BROCHER: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Westermann Taschenbuch, Braunschweig 1967.
- 7 H. CHIOU, W. STEFFENS: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Ffm (Diesterweg) 1970.
- 8 H. DAUCHER, G. OTTO, R. SEITZ: Lehrprogramm Kunstdidaktik; Anleitungen zur Unterrichtsplanung für Vorschule, Grundschule, Förderstufe. Zeitschr. Kunst und Unterricht, Sonderheft 1971, S. 23—111.
- 9 Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Bildungspolitische Informationen, hrsg. v. Hess. Kultusminister 1 A/71 (abgekürzt: HMK).
- 10 G. DOHMEN, F. MAURER (Hrsg.): Unterricht; Aufbau und Kritik. Mnch. (Piper) 1968.
- 10a G. DOHMEN, F. MAURER, W. POPP (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Mnch. (Piper) 1970.
- 11 A. FLITNER, H. SCHEUERL (Hrsg.): Einführung in päd. Sehen und Denken. Mnch. (Piper) 1967.
- 12 H. GLÄNZEL: Lehren als Beruf; eine Berufskunde für Lehrer aller Schularten. Hannover (Schroedel) 1967.
- 13 P. HEIMANN, G. OTTO, W. SCHULZ: Unterricht; Analyse und Planung. Auswahl, Reihe B 1/2 Hannover (Schroedel) 1965.
- 14 W. KLAFFKI: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Auswahl, Reihe A/1, Hannover (Schroedel), 8. Aufl. 1964.
- 15 W. KLAFFKI (u. Mitarbeiter): Erziehungswissenschaft, 3 Bde. Fischer Bücherei, Funk-Kolleg 7/9, Nr. 6106/8, Ffm. 1970/1.
- 16 J. LUFT: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart (Klett) 1971.
- 17 H. MAIER, H. J. PFISTER: Die Grundlagen der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis. Heidelberg (Quelle/Meyer) 1971.
- 18 B. E. MASSIALAS, J. ZEVI: Kreativität im Unterricht; Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien. Stuttgart (Klett) 1969.
- 19 F. MINNSEN: Gruppendynamik und Lehrerverhalten. Internat. Zeitschrift. f. Erziehungswissenschaften 11, 3, 305/25 (1965).
- 20 F. MINNSEN: Die psychosoziale Dimension des Lehrberufs. Zschr. Gruppendynamik, Forschung und Praxis 1, 1, 50/63 (1970).
- 21 G. MÜHLE, CH. SCHELL (Hrsg.): Kreativität und Schule; Texte. Mchn. (Piper) 1970.
- 22 W. NORTHEMANN, G. OTTO (Hrsg.): Geplante Information; Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim (Beltz) 1969.
- 23 F. ROTH, R. MASKUS: Die Schulwirklichkeit als Studienfeld. Ffm. (Diesterweg) 1970.
- 24 H. ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover (Schroedel) 1957.
- 25 H. RUMPF: Die administrative Verstörung der Schule. Essen (Neue dtsh. Schule) 1966.
- 26 H. RUMPF: 40 Schultage; Tagebuch eines Studienrats/Schule gesucht; Tagebuch eines Studienrats (2) ... aus einer erfundenen Schule. Westermann Taschenbuch F 10/11, Braunschweig 1966/1968.
- 27 Schriften der Bundesassistentenkonferenz: Die integrierte Lehrerausbildung (abgekürzt BAK). Bonn 1970.

- 28 K. SPANGENBERG: Chancen der Gruppenpädagogik; Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim (Beltz) 1969.
- 29 Strukturplan für das Bildungswesen. Dtsch. Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission v. 13. 2. 1970.
- 30 R. u. A. TAUSCH: Erziehungspsychologie; Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen (Hogrefe) 1963.

Anmerkungen

- 1 (15/III, 177 u. 181) „Theorie und Praxis der Erziehung stehen sich primär nicht als zwei deutlich geschiedene Bereiche menschlicher Tätigkeit gegenüber, sie werden nicht — als vermeintlich zunächst getrennte Betätigungen — erst sekundär miteinander in Beziehung gebracht; vielmehr sind sie ursprünglich in charakteristischer Weise miteinander verschränkt. Aller pädagogischen Praxis liegen immer schon Elemente von Theorie zugrunde, auch wenn die praktizierenden Erzieher sich dessen nicht bewußt sind.“
„Wenn es um eine optimale Ermittlung der tatsächlichen Wirkungen und insbes. der realen Wirkungsmöglichkeiten der pädagogischen Praxis geht, so sind erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie einerseits und eben diese pädagogische Praxis andererseits im Sinne ständiger Wechselwirkung oder besser: im Sinne eines permanenten Rückkoppelungsprozesses aufeinander angewiesen.“
- 2 Vgl. hierzu die 2. und 3. These von KLAFFI über das Verhältnis von Theorie und Praxis (15/III, 179/80): „Zu der kritisch-historischen Aufklärung über die jeweilige geschichtlich vermittelte Gegenwartssituation, die Erziehungswissenschaft der Praxis vermitteln kann, gehört heute zentral die Untersuchung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, Grenzen, Abhängigkeiten und Verflechtungen, die das gegebene Erziehungssystem und die in ihm vollzogenen Unterrichts- und Erziehungsprozesse kennzeichnen. Diese Forschung bezieht sich . . . auch auf die Einflüsse dieser Verhältnisse auf das Bewußtsein der am Erziehungsprozeß beteiligten Menschen — das Bewußtsein der Schüler und Schülergruppen, der Lehrer und Lehrerverbände . . . und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit.“
- 3 Nach der Interpretation von DAUCHER-OTTO-SEITZ (8/101): „Freisein von der Bestimmung durch andere und anderes, Selbstbestimmung, Bereitsein zu Veränderungsprozessen . . ., sich mit der eigenen Gruppe identisch fühlen, Zustände und Objekte rational analysieren können, sich mit anderen solidarisieren können, Ich-Stärke haben“.
- 4 Gegen eine Konzeption des vierten Studienbereichs (vom Standpunkt des „Praktikers“ aus) im Kontrast zu den anderen Studienbereichen (vom „Theoretiker“ aus) führt BECKMANN einleuchtend an (2/2): „Die Theorien der wissenschaftlichen Pädagogik waren und sind allgemein, so unverbindlich, daß sie nicht in der Lage waren, pädagogisches Handeln in der Schule zu beeinflussen und zu verändern. Umgekehrt sind die Erfahrungen der Praktiker so subjektiv und punktuell, daß sie nicht den Anspruch der Gültigkeit von allgemeinen Sätzen erheben können.“ Danach muß in der Konzeption des vierten Studienbereichs darauf geachtet werden, daß der Berufsanwärter nicht der Rezeptpädagogik des Nur-Praktikers ausgeliefert werden darf.